

# 「ことば」の学びを探究する視点としての移動性 —— グローバル時代における生涯学習としての 外国語教育を実現するための一提言 ——

Mobility as a perspective to explore the learning  
of “Language”  
—A proposal to realize foreign language education as lifelong learning  
in the global era—

山 内 薫  
YAMAUCHI Kaori

## 〔要旨〕

グローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学びを探究するためには、外国語学習者の何に注目すべきなのか。本論では、この問いを明らかにするため、外国語という「ことば」の教育及び教育研究において、「ことば」の学びがどのように捉えられてきたのか、そして、近年のグローバル化に伴い、「ことば」の学びがどのように変容したのかを概観した。その結果、今後の外国語教育研究においては、複言語話者をめざす外国語学習を軸に、「移動性」という視点で「ことば」の学びを探究する必要があることが示された。また、「移動性」という視点で「ことば」の学びを探究することにより、グローバル時代における生涯学習としての外国語教育への実現に関する示唆が得られた。

**Key word:** 「ことば」の学びを探究する視点、グローバル時代、複言語話者をめざす外国語学習、「生涯にわたる言語学習」、外国語学習者の移動性



## 1. 研究の問い

グローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学びを探究するためには、外国語学習者の何に注目すべきなのか。本論では、この問いを明らかにするため、外国語という「ことば」の教育及び教育研究において、「ことば」の学びがどのように捉えられてきたのか、そして、近年のグローバル化に伴い、「ことば」の学びがどのように変容したのかを、フランスの日本語専攻学生を例としながら概観する。それにより、外国語学習と生涯学習とはどのようにつながっているのかが明らかとなり、上述した問いに関し、示唆を得られると考える。

## 2. 外国語という「ことば」を学ぶということ

### 2.1 外国語とは

本論で注目する「外国語という『ことば』を学ぶということ」には、次のような異なる二つの意味づけが考えられる。一つは、学習者の母語に「付加された価値」を身につける行為という意味づけである。母語に外国語能力という価値を付加することにより、進学先や就職先を選択するにあたり、有利な条件を得ることができる。学習者の母語に「付加された価値」を身につける行為としての外国語学習の目的は、ある外国語に関し、学習者が母語話者レベルの習熟度を獲得することである。たとえば、英語を学習している学習者であれば、英語母語話者のように英語を運用できるようになることが目的となる。また、学習された外国語は、評価や測定により母語話者レベルの習熟度が獲得されたという認定を得ることを通し、母語に「付加された価値」となる。もう一つは、人格に影響を与える行為であるがゆえに全人格的な成長につながる行為という意味づけである。全人格的な成長につながる行為としての外国語学習の目的は、「自分の言語や文化と他者のそれとの共通点・相違点の意識できる『複言語な人』」となり、「その言語に固有の文化と他者の文化的アイデンティティを尊重できるようになる」（大木、2011、pp.14-15）ことである。「複言語的な人」となるためには、学習者自身のなかで能力差のある複数の言語（母語を含む）を運用することを通し、個人の言語や文化を相対化できるようになる必要がある。また、外国語学習をとおして、涵養された各言語に固有の文化と他者の文化的アイデンティティを尊重できる態度で社会生活を送ることが全人格的な成長につながる。

本節では、前者のように意味づけられる外国語学習を「母語話者をめざす外国語学習」、後者のように意味づけられる外国語学習を「複言語話者をめざす外国語学習」とした上で、それぞれの外国語学習において「ことば」の学びがどのように捉えられてきたかを記述する。

### 2.2 母語話者をめざす外国語学習

職業や学業における手段や方法として利用しうる、母語に「付加された価値」を身につける行為としての外国語学習においては、当該の外国語能力が国際基準の言語能力試験や資格試験、国

内基準の言語技能検定などで、評価や測定を経て認定される傾向にある。また、国際基準の認定を受けるほうが進学先や就職先を選択するにあたり、より有利な条件を得ることができる。高橋（2004）が述べるように、日本においては、21世紀以降、加速度的に進行するグローバル化に伴い、国際共通語としての英語の重要性が再認識されたことにより、英語能力の認定を受けることを重視する傾向がさらに強まった。2002年7月に文部科学省により発表された『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』という英語教育施策を起点とし、日本の学校教育における英語教育の位置づけが変容した。その結果、中学・高校の英語教育においては、コミュニケーション能力至上主義が浸透した。また、大学においても、英語資格のスコアが入試の合否判定に用いられ、英語資格取得のために授業が行われたりするようになった。さらに、英語教育全般において、英検、TOEFLやTOEICなどの認定が重視されるようになった。

このような認定を受けることは、言語学者及びフランス語教育法の専門家であるジャン＝ピエール・キュック（J.P. Cuq）が述べるような「付加された価値」を実感できると同時に、他者からの肯定評価も受けられる言語的道具としての「外国語」の獲得を意味する。Cuq（1991）は、外国語としてのフランス語を例に挙げ、外国語とは「付加された価値」であるとした上で、「一般的に、一つあるいは複数の外国語を話すことによる利点が認知されていることは同意できる。文化的価値の高いこの知は、職業的プランにおいて競争力を高めうるものでもある」と主張する。具体的には、外国語の運用能力を有することにより、行政機関における責任者や外交官などの職業的地位を獲得することが容易になったり、理数系の高等教育の授業が受講できたりするようになる（p.133、筆者訳）。つまり、「外国語」は職業や学業において、手段や方法として利用する言語的道具という意味合いが強い。そのため、外国語学習は、母語に「付加された価値」を身につける行為となる。

外国語教育においては、学習対象言語が、母語に「付加された価値」と認められるためには、学習者は母語話者が有する言語レベルを獲得することが必要であると考えられる傾向がある。吉田（2001）によると、英語教育研究においては、アメリカの哲学者であり言語学者でもあるノーム・チョムスキー（A.N. Chomsky）が提唱する生成文法研究に示される「理想的な話者／聴者（ideal speaker/hearer）の言語能力（linguistic competence）の獲得が研究対象の一つとされ、それに対応する形で、「学習者の理想化」が注目されてきた。近年においても、英語が「できる／できない」という付加価値が日常的に問われる場面が多く、「母語話者をめざす学習者像」が根強く存在する。その一方、英語における言語帝国主義が指摘されており（藤本、2009；フィリプソン、2013/1992）、国際共通語としての「英語」が助長する母語話者基準への服従、及び外国語／第二言語習得研究が抱く学習者の「理想化」の二つの視点から批判されている。また、藤本（2009、p.v）は、「英語が何か一種の超越者のごとくに多言語を支配しているという形でイメージされる『英語帝国主義』は、非現実的である」と指摘し、英語が不動の圧倒的支配権をもつがゆえに、「出世や自己実現のためのツールとして利用しようというドライかつクールな、しかし反面、体制順応的な考え方」とであると、「英語帝国主義」を批判している。加えて、ここで示される「英語」

とは、イギリス英語及びアメリカ英語の二つのみを指す。イギリスの言語教育学者であるマイケル・バイラム (M. Byram) は、「国際語 (international language)」であるイギリス英語やアメリカ英語が規範とされる傾向を疑問視し (バイラム、2015/2008、pp.12-13)、「言語帝国主義 (linguistic imperialism)」(フィリップソン、2013/1992; Phillipson & Davies、1997) が母語話者基準への服従を意識化させる要因となっていることを示唆している。だが、母語話者基準が強調される一方で、現状においては、英語は、母語話者より非母語話者の使用が上回っており、「国際英語論 (World Englishes)」という考え方においては、世界の多様な英語の存在、及びその話し手は母語話者以上の数となることが指摘されている (塩澤、2009; 本名、1999; Kachru、1992; Smith、1987)。日本語のように、一見すると母語話者のほうが多い言語であっても、やはり同様に、地域差、世代差、国籍や経験の異なりから多様な日本語が存在し、それらの分だけ話し手は存在する。したがって、母語話者が基準とされること自体が疑わしいといえる。

近年、言語教育研究の分野においては、「母語話者のような英語に合わせる必要はない」とする考え (郡山、2016、p.148)、あるいは「日本人英語学習者をネイティブスピーカーのように話さなければならないという呪縛から解放する」必要性 (塩澤、2010、p.151) が議論されている。しかし、外国語／第二言語習得研究においては、長い間、学習像の「理想化」が行われてきた。デンマークの言語学者であるアラン・ファース (A. Firth) とホーナス・ワグナー (J. Wagner) は、第二言語習得研究においては、認知的視点 (cognitive perspective) からの研究が重視されてきたことにより、学習像の「理想化」、つまり、理想的話者／聴者の言語能力がモデルとされてきたと述べ、学習者を社会的参加者として捉えていないことを問題視している。そして、このような従来の考え方では、外国語学習者が理想であり到達点である母語話者に達することができない場合、その外国語学習者は「意思伝達に欠陥のある者 (deficient communicator)」と見做されてしまうと指摘する (Firth & Wagner、1997)。つまり、従来の外国語／第二言語習得研究の観点で外国語学習を捉えた場合、母語話者にたどり着かない学習は、失敗した学習ということになる。

### 2.3 複言語話者をめざす外国語学習

母語話者をめざす外国語学習と一線を画す考え方が、複言語話者をめざす外国語学習である。複言語話者をめざす外国語学習において、外国語を学ぶことは、より効果的に「使える」言語を学ぶ行為ではない。また、複数の言語をただ学べばいいというものでもない。フランス現代思想及び情報メディア思想の専門家である藤本一勇は、「外国語を学ぶことによる単なる『実用』や『利益』を超える『意味』」があるとすれば、言語をめぐる権力関係を主観的に実感、あるいは自覚するだけではなく、「言語の権力構造を、具体的な言語外の政治・経済・社会・文化の諸構造を関連づけて客観化し、言語を『外部』に開く地盤変動を引き起こす実践を、当の言語を用いて展開すること」にあり、そのためには、複数の言語学習が必要となると述べる (藤本、2009、p.43)。また、複数の言語を学ぶ意義と外国語学習との関連について、次のように言及する。

複数の言語を学び、言語を外部から見る視点を学んだ上で、その言語外の視座において母語も含めた複数の言語を、そのうちのどれに着地するのでも選択するのでもなく、たとえどれか一つの言語を使用している場合であっても、それ以外の言語の残響によって使用言語を変容させることが必要である。複数の言語があるというよりも、「一つ」と単位化しうる言語が存在しない象徴空間で言語活動を行うこと、複数の言語ではなく、一つの言語がはらむ複数性・多元性・分裂性において活動すること、それが重要であり、外国語を学ぶことは、「自分」の言語を複数化するもっとも効果的な方法である。（藤本、2009、pp.43-44）

したがって、外国語を、そして複数の言語を学習する意義は、「自分」の内にある「言語」が、「複数性・多元性・分裂性」のなかで、動態性をもって変容しているということを認識することだといえる。これは、言語帝国主義とは正反対の考え方である。藤本（2009、p.44）によると、『「自分」の言語を複数化する』とは、「自己の真の『自由』を構築していく可能性を切り開く作業」である。

「自分」というものが、身体的にも精神的にも社会的にも様々な要素から構成されているのと同様に、「自分の」言語もまた「一枚岩」ではない。「自」らの「分」けもつ言語は、それ自体が複数の「分かれた」ものであり、「自分」もまた、そうして分裂した言語によって「分けられた」ものなのである。（藤本、2009、p.44）

つまり、自分の存在や構成に対して改めて意識する要素の一つとして「自分」の言語があるということである。このような考え方は、『ヨーロッパ言語共通参照枠』（トリム・ノース・コスト、2004/2001；以下、CEFR）の言語観における複言語複文化能力と符合する。CEFR とは、欧州評議会（Conseil de l'Europe）により確立されたヨーロッパの言語における共通の基準である。ヨーロッパの市民に関わる言語教育の向上のために基盤を作ることが目的とされ、現在まで急速にヨーロッパ各地及び全世界に広がりがみられる。多様な文化的背景とし、複数言語が混用されているヨーロッパにおいて、人はそれぞれに異なる環境で暮らし、それぞれに異なる学習環境で言語技能を獲得する。CEFR は言語学習者の人生と言語生活を結び付けるための枠組みであった。言語教育の標準としては、CEFR に先立ち、1996 年に全米外国語教師協会（ACTFL）により策定された『21 世紀の外国語学習スタンダードズ（Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century）』（外国語学習ナショナル・スタンダードズ プロジェクト、2002/1999；以下 SFLL）がある。SFLL は CEFR と並び、グローバル化が進行する世界の言語教育に影響を与えうる準拠枠である（大木他、2011）。SFLL では、5 つの「C」から始まる外国語学習における目標領域が打ち出されている。5 つの「C」とは、コミュニケーション（Communication）、文化（Cultures）、コネクション（Connections）、比較（Comparisons）、及び、コミュニティ（Communities）である。SFLL は 2015 年に、『World-Readiness Standards for Learning Languages』と改名され、



リテラシー、現実の世界における応用、及び 21 世紀に必要とされるスキルという観点が加わったことにより、近年のグローバル時代への変化が反映された枠組みとなった（The National Standards Collaborative Board, 2015）。SFLL は、次のような第二言語習得観に基づいて策定されている。

英語以外の言語を通じてのコミュニケーション、つまり、相手と向き合って話したり、文書を書いたり、何世紀もの時を超えた文学を読んだりコミュニケーションの形は様々であっても、コミュニケーションが第二言語学習の中心であることには間違いない。他の言語を学習することによって、言語と密接に関係のある文化を理解するようになっていわれているが、人々が言葉を使用する裏にある文化的背景を完全に理解できるようになって初めて、本当にその言語をマスターしたと言える。

（外国語学習ナショナル・スタンダード プロジェクト、2002/1999、p.25）

つまり、SELL においては、コミュニケーション能力の獲得が第二言語学習の目的であることが前提となっている。また、言語と文化が学習者の外にそれぞれ別個に存在する現象として捉えられている。一方、CEFR においては、「コミュニケーション能力」そのものの意義が議論の対象となる。そして、言語と文化は、学習者一人ひとりのなかでつくられるものと捉えられる。CEFR の言語観における複言語複文化能力は、次のように定義されている。

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や、部分的能力も含まれる。

（トリム・ノース・コスト、2004/2001）

この部分的能力は「ネイティブのような話者を養成するのではなく、言語レパートリーを増やすことに意義を見出すという点」（西山、2011、p.8）を重要とする観点が特徴的である。このネイティブのような話者に関する概念は度々取り上げられ、議論されているものの（バイラム、2015/2008；Kramsch、1998；Davies、2003）、前項で述べたように、長年、外国語教育においては、母語話者並みの言語能力を到達目標とすることに多くの言語教師は疑問を抱くことはなかった。教師が学習者を母語話者に近づくことを望むように仕向け、母語話者を基準とし評価することを続けてきた結果、学習者に絶えず未達成感をもたせることになった（バイラム、2015/2008、p.215）。バイラムは「学習者は、『ほとんど』母語話者になるべきなのではなく、『完全な』一個人として考えられるべきである」という見解を示している（p.61）。また、スコットランドの言語学者であるアラン・デイヴィス（A. Davies）も、母語話者は学習者が動機づけを高める

目標とはなるが、評価基準として達成すべき目標とはならないと述べる（Davies, 2003）。1980年以降は、このような「母語話者神話」とも呼ばれる言語習得概念に疑問を呈する声も出たものの、母語話者を定義する難しさを指摘し、母語話者への到達を理想であるという考えに疑問を呈するに留まっていた（バイラム、2015/2008、p.60）。そのため、CEFR が提唱されるまでは、「母語話者神話」を打ち崩すほどの議論は巻き起こらなかった。

上述した「母語話者」に対して、CEFR では、個々人が「複言語話者」になることが推奨されている。「複言語話者」とは、「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力」をもつ者のことを指す。また、「複言語話者」は、複言語複文化能力を駆使することにより、自身のなかで能力差のある複数の言語を運用するとともに、複数の文化を経験することができる（トリム・ノース・コスト、2004/2001、p.182）。欧州評議会が推進する複言語教育では、このような「複言語話者」が市民として、「生涯にわたってさまざまな言語レパートリーを広めていく」ことが重視される。複言語教育という考え方が導入されたことにより、ヨーロッパにおける言語教育の位置づけは、学校生活のなかに留まる営みから生涯へと拓かれることにより、「民主的市民の育成につながる」営みへと転換した（西山、2011、p.6）。

また、外国語学習者の母語話者への従属に対し、バイラムは、「The Intercultural Speaker」という語を定義している。従来は、国民国家を単位とする言語教育により、固定的な国家あるいは民族の差異を学ぶことが普遍化されていた。しかし、「The Intercultural Speaker」の考え方において、複数言語によるコミュニケーションは、固定的には決して捉えられない「複言語話者」としての自身と「複言語話者」としての他者が、それぞれの文化の類似点と相違点を認識し、相互に交流しながら社会を構成する行為と意味づけられている（バイラム、2015/2008、pp.59-78；細川、2012、pp.149-154）。このような「The Intercultural Speaker」は、バイラムによると、「自己と他者の文化、パラ言語と非言語コミュニケーションの現象における無意識の効果」を知る者であり、対話者に誤解の原因や機能的障害を説明し、矛盾する見方を解消することにより、共通の着地点と解決できない相違を特定することができる者である（Byram、1997、pp.97-98、筆者訳）。日本語教育学者である細川英雄は、バイラムの「The Intercultural Speaker」を「相互文化的話者／相互文化的仲介者」と解釈し、上述した考えを、自己と他者の「文化的前提、価値観、信条と行動様式について新しい物の見方」を備えもっている者としている（バイラム、2015/2008、p.216）。「相互文化的話者」は「動態的な文化を相互に交換し、それを自らに取り入れつつ、またさらに他者とのやりとりのなかで、文化間仲介者としての自己を再構築・再更新していく」性質をもつ。バイラムによると、上述した性質にみられるような「仲介」（mediator）による多元的に「様々な文化の組み合わせを関連させるような経験や能力の幅」は、誰もが備えもっている（バイラム、2015/2008、p.73）。そして、複数の言語と文化をもつ自己が、「The Intercultural Speaker」として、他者との関係のなかで、「仲介」を行うためには、ことばが必要不可欠となる。つまり、文化は多様で複雑に組み合わせられており、その文化の交流において扱われる経験や能力はことばによって表現されるということである。細川（2012、p.153）は、『個

の文化』を相互に関連し交流しあうことができる認識」を「相互文化性（interpersonal culture/ intercultural relation）」という認識と捉え、この認識を形成するために言語教育があると結論づけている。

## 2.4 本研究の立場

本研究では、グローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学びを探究するためには外国語学習者の何に注目すべきなのかという問いを明らかにする上で、複言語話者をめざす外国語学習という立場をとる。

2.2 で指摘したように、母語話者をめざす外国語学習は、外国語／第二言語習得研究、及び外国語／第二言語教育において長年重視され続けてきた。理想的話者／聴者の言語能力をモデルとする学習像の「理想化」が為されるため、外国語学習の意義は、理想である母語話者に達することに置かれることになる。唯一の理想的なモデルとされる母語話者を基準する学習においては、各学習者の異なりはおろか、「個人」の存在さえも注目に値するものとはならない。したがって、母語話者を学習到達モデルとする考えにおいては、個々の学習者「個人」の生（人生）と外国語学習のつながりは、必然的に、希薄あるいは表面的となる。

このような母語話者をめざす外国語学習に対し、複言語話者をめざす外国語学習においては、外国語学習が個々人の人生につながりがあることが前提となっている。2.3 で指摘したように、複言語話者とは、学習者自身の複言語複文化能力を活かし、複数の言語を用いた他者とのやりとりをとおし、複数の文化を経験できる者のことである。複言語話者は、複数の言語を用いた他者とのやりとりのなかで、文化間仲介者としての自己を再構築・再更新する。そして、複言語話者をめざす外国語学習とは、自身も、他者も「複言語話者」であるということを認識したうえで、対話によりお互いの文化の類似点と相違点を認識することを通し、自己を再構築する営みである。このような複言語話者をめざす外国語学習は、民主的市民の育成や民主的な社会の協働的構築につながる。この点でグローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学びは、複言語話者をめざす外国語学習と深く関係する。複言語話者をめざす外国語学習とグローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学びの関係に関しては、次節で詳述する。

## 3. 近年のグローバル化に伴う「ことば」の学びの変容

### 3.1 「移動性」とともに営まれる「生涯にわたる言語学習」

2.3 で述べたような、自己及び他者を「The Intercultural Speaker」と捉える考え方は生涯教育論に通ずる。学習を生涯の過程と捉え、生涯教育論を提唱したフランスの教育学者ポール・ラングラン（P. Lengrand）は、「成功者と失敗者」に関し、次のように述べている。

一定の年齢で終了する、試験、卒業証書、その他の選抜形態からなる「加入儀式」によって



特徴づけられる教育システムにおいては、成功者は失敗者から切り離される。(中略) だがしかし、かりに、一人ひとりの個人がみな継続的な教育過程に参加し、恒常的に新しいことを学習するような、適切な社会構造になっていれば、失敗は相対的なものにしかすぎなくなる。(中略) 彼らは失敗者にはならないのであって、人生における多くの失敗のうちのひとつをしてしまったにすぎないのである。同様に、成功もまた相対的であり、それは成功するかもしれないし、そうでないかもしれない一連の試みのうちのひとつにしかすぎないのである。(ラングラン、1999、pp.13-14)

上述したラングランの考えに基づけば、成功も失敗も「恒常的に新しいことを学習する」なかで行われる「一連の試みのうちのひとつ」と捉えられる。つまり、人は、「成功者と失敗者」のいずれにもなりえない。このような「成功者と失敗者」の捉え方から、外国語を学ぶ目的は、言語的道具としての「ことば」を獲得することだけではないということが示唆される。外国語を学ぶ者は、外国語学習という豊かな経験をとoshi、外国語能力に留まらない多様な学びを得ている。そして、それらの学びは、生涯学習、すなわち「社会教育、学校教育、家庭教育や偶発的学習、独力的学習をとoshi、生涯にわたって行われる(発生する)学習」(田中・坂口・宮地、2013、p.4)の一環として、現在の生活とつながっている。

また、1969年にユネスコの雑誌に掲載された「Perspectives in Lifelong Education」において「個性を顕現するための教育」に関し、ラングランは次のように述べている。

ひとりひとりの人間が、その全生涯をかけて、自分自身の知識を獲得しながら生きているのである。(中略) 人は、学校で課せられるような強い圧力に屈服することなく、生涯の連続的な各段階において、あれこれと試行錯誤をしながら、他の人とのかわりの中で、また自分自身との対話の中で、自分の独自性をあらわしていくものである。

(ラングラン、1979、pp.36-37)

さらに、ユネスコにより21世紀の教育や学習のあり方について検討するために設置された「21世紀国際委員会(The International Commission on Education for Twenty-first Century)」の報告書『学習：秘められた宝』(以下、ドローール報告書；原文「Learning The Treasure Within」)(1997/1996、p.77)においては、21世紀教育国際委員会の委員長であるジャック・リュシアン・ジャン・ドローール(J.L.J. Delors)が中心となり、生涯学習の視点から21世紀の教育や学習のあり方が深く、幅広く検討された結果、次のような「学習の4本柱」という教育方針が掲げられた。1) 知ることを学ぶ(learning to know)、2) 為すことを学ぶ(learning to do)、3) 共に生きることを学ぶ(learning to live together)、4) 人間として生きることを学ぶ(learning to be)である。ドローール報告書によると、「人間として生きることを学ぶ」こととは、「全き人間への発展過程」である(21世紀教育国際委員会、1997/1996、p.67)。つまり、「特定の目的(知

識や資格、あるいは経済的な可能性の向上など)の達成手段」を得ることが学習ではなく、「生まれたときから生涯の終わりまで続く個の発達」に絶え間なく向き合うことこそ学習ということである。そのような生涯にわたる個の発達は、「自己を知ることから始まり、自己と他者との関係を築くという対話的過程」であると同時に、「絶え間ない人格形成の過程」である(21世紀教育国際委員会、1997/1996、pp.74-75)。

上述したような生涯教育論と「The Intercultural Speaker」という考え方には、自分自身との向き合い、他者との対話、社会のなかで他者と共に生きることを重視するという点で深い関連性がみられる。そして、生涯教育論及び「The Intercultural Speaker」の考え方から言語学習を捉え直すと、言語学習とは、細川(2012、p.153)が述べるように、「人が生きていく上で、自分というかけがえのない存在をどのように確認するかということがテーマ」となる。そして、その学習は「自己発信と他者受容の繰り返しを基本とする連続的な行為」となる。欧州評議会の言語教育の理念においては、上述したような生涯学習と言語学習とが関連づけられている。2001年、欧州評議会は「欧州言語年(L'Année européenne des langues 2001)」をEUと共同で実施した。その目的は、欧州の特徴というべき多様性を象徴する多様な言語のあり方を記念し、生活のあらゆる場面で言語学習の機会を奨励することであった。さらに「欧州言語年」を記念し、次の3点を目的とする「欧州言語の日(La Journée Européenne Des Langues)」(9月26日)が制定された。

- 1) 複言語主義と異文化理解を促進するために、言語学習と様々な学習言語の多様性に対して関心をもたせる。
- 2) 維持及び育成されるべき欧州の豊かな文化的及び言語的多様性を促進する。
- 3) 初等・中等教育機関、あるいは高等教育機関の内外の環境において、職業的ニーズや移動の動機、あるいは単に楽しみと交流のために、生涯にわたる言語学習を奨励する。

(Conseil de l'Europe、2014、筆者訳)

特に3点目の目的に着目すると、「生涯にわたる言語学習」が初等・中等教育機関、あるいは高等教育機関の「内外の環境(dans et en dehors du contexte)」で行われる行為と捉えられており、学校教育機関における学習と生涯学習が言語学習という文脈で結びつけられている。さらに、言語を学ぶ目的が「職業的ニーズや移動の動機、あるいは単に楽しみと交流」といった、言語学習者の外的・内的な動機づけに置かれている。ここから、欧州評議会が示す「生涯にわたる言語学習」において、“生涯にわたり、時間的・空間的視点から、一人ひとりの生活やそのなかの移動性を踏まえた上で営まれる行為”が重視されていることがわかる。この「移動性」という概念は、「移動」が個人の時間的な推移と空間的な動きを表す概念に対して、「移動」する存在である個々人がもつ特質を表す。「移動性」に着目することにより、学び手の生涯におけるある期間、ある学習環境のなかで学びが変わり、つくられていく様を掴むことが可能となる。

### 3.2 グローバル時代の「移動」と複言語話者をめざす外国語学習

社会学者のアンソニー・エリオット（A. Elliott）とジョン・アーリ（J. Urry）は、私たちが生きる現代社会を「モバイル・ライヴズ（mobile lives）」と呼ぶ（エリオット・アーリ、2016/2010）。現代社会においては、移動手段の多様化及び情報通信ネットワークの発展に伴い、人は「移動」しながら生活をするようになった。エリオットとアーリは、近年のグローバル化が「加速するモビリティーズ」に基礎づけられていることに言及し、人びとは「移動の途上」にあると述べる。

人びとは、今日かつてないほどに「移動の途上」にある。大規模な社会変動—— グローバリゼーション、モバイル・テクノロジー、絶え間なき消費主義、さらに気候変動—— が、地球規模で人、モノ、資本、情報、観念の移動がますます拡大し続けることに内在している。

（エリオット・アーリ、2016/2010、p.i）

このような社会変動のなか、エリオット・アーリ（2016/2010、pp.20-29）は、「モビリティーズ・パラダイム」という視点から社会を考察する必要性を示している。「モビリティーズ・パラダイム」は、以下のようにまとめられる。

- 1) 社会科学においては、従来は「フェイス・トゥ・フェイスな社会的相互作用に基礎づけられたもの」を要因とし、地理的に近接していたコミュニティに焦点が置かれ、移動の変容に関する問題は軽視されてきた。だが、人々や社会集団は、「モビリティーズ」のなかで形成されていくものであり、「モノ、人、情報、イメージが旅することによって生まれる多様な私たちの『想像された存在性（プレゼンス）』は、様々な社会空間を横断するつながりを実現する」（p.20）。
- 2) 1) のつながりは、5つの「モビリティーズ」（人びとの身体的な旅、「モノ」の物理的な移動、場所や人間のイメージを通じて生じる「想像的な」旅、ヴァーチャルな旅、交わされるメッセージを通じたコミュニケーションの旅）が相互に関連し、形成される。
- 3) 物理的な旅は、常に身体的な移動（年齢・ジェンダー・人種）を内包する。「旅において外部の世界を直接感じることと、そして社会的趣味、ディスタンス、イデオロギー、意味を示す媒介されたセンススケープを広範に経験すること、この間で身体は機能している」（p.22）。
- 4) 1) の「フェイス・トゥ・フェイス」の産出には、5つの拘束（法・経済・家族による参加、社会的な対面、他者との関わり、移動する各場所の直接的経験、特定の瞬間・場所における「ライブ感のある」出来事の経験）に関するプロセスがある。
- 5) 現代のモビリティの社会的実践は、特定のネットワーク資本（人間・モノ・テクノロジー・文書）の異なる様々なアサンブラージュと結びついている。
- 6) 現在の統治のあり方は、移動の途上にある「モバイルな国民」に関係する。

- 7) 社会生活を構成するのは、異質なものである。この異質なものは、モノ・人・情報の移動の促進や遮断を行う多様な物質的なモノから成り立つ。
- 8) 7) の関係の分析において、人とモノの関係性を意味する「アフォーダンス」という概念を問う必要性が生じる。人びとは、「多様な外観や多様なモノが、特定の人間の器官やテクノロジーと結び合わさって、アフォーダンスを提供しているのである」(p.25)。
- 9) モビリティ・システムは、社会の経済を、適合的かつ発展的な関係により特徴づけるものである。「社会が豊かになるほど、モビリティ・システムの範囲は広がり、そのシステム間の関係性は複雑なものになっていく」(p.26)。
- 10) モビリティ・システムは、社会において、「多様な空間の範囲やスピードで人、モノ、情報を流通させるプロセスをめぐって組織されている」(p.26)。また、それらの流通する構造化されたルートが重要な問題となる。
- 11) 10) のモビリティ・システムは空間的に固定され、新たなシステムにおいては、「さまざまなかたちで距離を克服しモビリティを構造化しているような物理的な構造、社会的実践、経済的実態」(p.26) が存在し、蓄積される。
- 12) モビリティ・システムは、テクノロジーといった専門的な知の形態の基礎づけとなる。人は、情報空間にプライベートな身体を超え足跡を残すことにより、「自己は一連の相跡として展開されモバイルになっていく」(p.27)。その際、自己自体は「モバイル」だが、足跡は「非モバイル」となる。
- 13) モビリティの経験は、「非モバイル」な物質的世界の相互依存的なシステムやプラットフォームにより構造化される。つまり、「非モビリティのシステムが相互に結び付き、共に発展しながら、さまざまに存在しており、現在においてモビリティを推し進め構成している」(p.28)。

エリオット・アーリは、このような「モビリティーズ・パラダイム」の必要性を主張する立場から、「モバイル・ライブズ」を形成し、そのなかに生きている人は、「do-it-yourself 的な、個人化された時間と空間のパターンのもと」で、「生の結び合わせ (コーディネーション)」を実行することが必要であると述べる (p.16)。外国語学習者もまた、変容し続ける現代社会に生きており「移動の途上」にいる。学習者一人ひとりに「移動性」があり、学習対象言語が使用される国や地域の実質的な距離の影響を受けつつも、多様で豊富な移動手段を自ら選び、発展し続ける情報通信ネットワークを駆使し、各学習者唯一の外国語学習環境をつくり出していることが想定される。また、そのような「移動」を通した外国語学習経験においては、学習者は、学習対象言語のみならず、学習者が有する複数の言語を活用し、他者とのやりとりを介して複数の文化を経験していると考えられる。

2.3 で言及した CEFR においても、学習者像として「モバイル・ライブズ」を生きる人が想定されている。CEFR が開発される前提として、ヨーロッパの市民が EU 域内で勉学や就労を行うにあたり、ヨーロッパ内での移動が容易にできるようにするという欧州評議会の政策がある

(COMMISSION EUROPÉENNE Éducation et culture, 2008)。例えば、欧州評議会は「生涯学習のためのヨーロッパ資格認定枠組み」(CEC; Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie)を制定し、推進してきた。また、CEFR 自体にも「異なる国や地域の学習者の目標と統一基準を比較できる方法確立することにより、ヨーロッパにおける言語教育促進の手段を提示すること」(モロウ、2013、p.7)というねらいがある。このような欧州評議会の言語政策や CEFR のねらいから、CEFR における「ことば」の学びは、移動するヨーロッパ市民の「モバイル・ライヴズ」が前提とされていることがわかる。

## 4. グローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学び

### 4.1 フランスの日本語専攻学生の事例

本節では、上述したような、複言語話者をめざし、「モバイル・ライヴズ」を形成する外国語学習の一例として、フランスの日本語専攻学生を取り上げる。本論で取り上げる学生は、フランスの国立大学の学士課程日本学科で、主専攻として日本語学習を経験する在籍生である。2010年から2012年にかけ断続的に行われたインタビューの対象者であり、名前は本人の希望により実名である。

#### 4.1.1 エロディの日本語学習に関わる経歴

エロディは、日本学科と中国学科の学業の両立、日本学科の学士課程途中でのワーキングホリデービザを用いた中期日本滞在、日本学科2年次及び3年次科目の同時履修という学習環境を自律的に構築していた学生である。幼少期からのアジア諸国への関心と中等教育からの外国語学習への嗜好という動機づけにより、エロディは、まず、2005年9月にフランスの地方国立大学の中国学科で中国語学習を開始した。翌年、中国学科の2年次への進級と同時に、同大学日本学科の1年次にも登録し、日本語学習を開始した。2007年に中国学科3年次及び日本学科2年次に進級し、2008年7月には中国学科の学士を取得した。だが、中国学科の学士号取得に向け集中していたため、日本学科2年次は留年した。翌年、日本学科2年次に再登録したが、かねてより長期日本滞在の機会を獲得することを希求していたことから、インターネットを通じて日本でのアルバイトを見つけたことを機に退学し、2009年3月から1年間、ワーキングホリデービザで日本の東京都内に滞在した。日本では、日仏国際家族の元でベビーシッター及び日本語・中国語・英語を用いた事務補助に従事しながら、日本語教師によるプライベートレッスンの受講と多様な国籍の友人たちとのランゲージエクスチェンジを通じ、日本語学習を進めていた。日本滞在後の2010年9月には同大学に復学し、日本学科2年次科目と3年次科目の両方を同時に履修した。そして、翌年2011年7月に日本学科の学士号を得た。その後、パリへ引っ越し、約1年間、在学や在職の無い期間を過ごした。そして、2012年9月にパリのデジタルアニメクリエイション学院に入学し、学業を再開した。



#### 4.1.2 エロディの「移動性」と複言語複文化能力

エロディは、日本に滞在した後、滞在前と同じ大学に復学している。だが、同大学の同日本学科という日本語学習環境に対し、日本滞在前と滞在後で異なる認知及び意味づけを行っている。日本滞在前、彼女は自らが置かれている日本語学習環境において、日本語による口頭表現を行う機会が不足していると認知していた。そして、その認知をもとに日本滞在という学習環境を構築した。しかし、日本滞在後には、大学の言語教育において自身の将来像と外国語学習を関連づける機会が欠如していると認知していた。つまり、エロディの言語学習環境に対する認知は、日本滞在を挟み変容した。垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）からみると、エロディの変遷には、次のような「移動」が作用している。

垂直的視点（時間）：〔中国語専攻→日本語専攻→日本滞在という学習環境の構築と複数言語の複合的運用〕という時期による学習環境の「移動」

水平的視点（空間）：〔中国学科と日本学科の同時学習環境〕、〔大学という環境からの一時的離脱〕、〔日本での「使用する言語としての日本語」学習環境構築〕という複数言語学習環境、大学内外、及び学習対象言語の国の「移動」

このような「移動」と複言語複文化能力は強く関連付けられている。エロディは、母語であるフランス語以外に複数の言語を学習し、運用した経験をもっている。具体的には、中等教育においては英語とスペイン語を学習・運用し、高等教育において中国語と日本語を学習・運用した経験がある。また、先述したように、エロディは、東アジア諸国（日中韓）の言語への関心、及び日本語と中国語の比較を動機づけとし、日本語学習を開始した。そして、日本滞在時には日本語、中国語、英語を併用し、就業や交流を行っていた。さらに、エロディは今後、日本語学習を続ける動機づけとして、複数言語による翻訳業への従事や複数言語の書籍を扱う書店の開業を挙げている。以上のようにエロディは、常に自身がこれまでに学習・運用を経験した複数の言語を関連づけながら「移動」し、ある言語の学習・運用を行っている。また、自身の将来像と関連づけながら言語を学習・運用するという営みを継続している。つまり、エロディは「移動」をしながら、自身が経験した複数言語の複合的な学習・運用を相互に関連づけ、再構成している。

また、大学の日本語学習環境に対する認知と意味づけの変容は、日本語学習と使用、動機づけの関係における相互の関連の強弱や比重の変化などの変容と深く対応している。エロディの日本語学習・日本語使用に対する動機づけは、日本語学習及び日本語使用をどのように意味づけ、関連づけ、その結果として日本語学習と日本語使用のいずれを重視するかにより常に変容しており、不安定である。そして、このような日本語学習・日本語使用に対する動機づけの不安定さが、エロディの「移動」及び将来像の構築に大きな影響を及ぼしている。

#### 4.2 「移動」のなかで育まれる複言語複文化能力

フランスで日本語を学ぶ彼／彼女らは、グローバル時代の人生を歩む外国語学習者である。近年のグローバル化に伴い、「ことば」の学びの様相が変容するなかで、学生らはそれぞれの時間的・

空間的な「移動」を結び合わせながら、「日本語学習と人生のつながり」をつくり出している。フランスのような西欧地域の日本語学習者は、日本の近隣諸国、例えば、東アジア地域の日本語学習者と比べ、距離的制約により渡日が容易ではない。その点で、一見、フランスの日本語専攻学生の移動性は捉えられにくい。しかし、日本ブーム・日本語熱と高度情報通信社会を背景とし、海外に住みながら、幼少期より日本に関わることやものが浸透している環境に育ち、日本滞在の経験をもっていないにもかかわらず「日本」（例えば、日本に関わることやもの、人や場所、文化など）という存在に馴染んでいる者は少なくない。特に、フランスはインターネット及びデジタルメディアを用いた情報収集、あるいは言論・表現に対する自由度は非常に高く（Freedom House、2019）、フランスの日本語専攻学生は日本に関する情報収集あるいは意見交換などに対する欲求を満たすことのできる環境にいる。そのように「日本」との関係が濃い環境に育つなかで、多種多様な日本文化あるいは日本語への関心が培われることにより、フランスの大学で日本語を主専攻として選択する学生も非常に多い。つまり、日本語という「ことば」の学びは、日本語専攻学生がそれぞれにもつ「日本」という存在や日本語に対する心理的な距離から影響を受けている。それは、エリオットとアーリが述べる「広範で越境的なつながりとトランスナショナルな過程を含むグローバルなネットワークの登場」（エリオット・アーリ、2016/2010、p.118）により発生した、「現代における『遠距離の親密性』カルト」（p.113）といえよう。そして、その「親密性」は、「グローバリゼーション、親密性の変容、そして個人生活の再創造」（p.116）と深く関わりをもち、継続的に移動性を帯びているのである。そして「移動」し続けるなかで、複言語複文化能力を育み、発揮している。

フランスの大学の日本語教育においては、従来、CEFRによるカリキュラム構築において複言語複文化能力の概念は取り入れられていたものの、上述したような個々の複言語複文化能力には注目されておらず、また移動性を有する日本語専攻学生と「日本」という存在や日本語との関わりの実態は、日本語教育の現場において、学生が日本語学習を開始するきっかけとしか捉えられていない。そのため、大学の日本語教育が構想あるいは再考される際に、個々の学生の日本語学習の実態が考慮されることもなかった。それは“日本語専攻学生＝アニメやマンガを嗜好している”と集約される傾向にあることから歴然であろう。日本語教育学者及び文化人類学者である川上郁雄は、一人ひとりの移動性から、その人に固有の「ことば」を捉える見方を提示し、「現代を生きる人々の『複合的で、動的で不均質が常態という視点』に立って、ことばやアイデンティティを捉えることが重要である」と指摘している。そして、そのような「移動の中に生き、『複数言語』と接触する現実、人の人生、家族の形、子どもの教育などに流動性と複合性を与え、人のあり様を加速度的に多様化させている」ことから、「これまでの既成の境界を越えて『移動』を経験する人々の生活を常態と捉え、流動する「ことば」と複言語・複文化能力を日常的に駆使して生きることを常態と捉える」視点の必要性を主張している（川上、2018、p.8）。

このような「移動とことば」研究の考え方から、改めて日本語専攻学生における日本語学習という営みを捉え直してみると、日本語を学ぶ、あるいは学んだ彼／彼女らにとって、日本語学習

とは、それぞれの「モバイル・ライヴズ」を形成するために必要な営みの一つである。つまり、学習者自身が経験した複数言語の複合的な学習・運用は、時間的・空間的に「移動」をするなかで生活及び人生を形づくる一要素といえる。また、そうであるならば、日本語専攻学生の日本語学習は、「モバイル・ライヴズ」を通し意味づけられるということになる。

## 5. おわりに

川上・三宅・岩崎（2016）では、「現実を生きる人々の生活を、『移動』と『ことば』という二つの焦点で捉えるバイフォーカル（bifocal）なアプローチから、移動性、複文化性、複言語性をもつ人と言語教育の関係、および日本語教育のあり方」が議論されている。川上（2016）によると、人の移動は「国際間の双方向の移動や多地点間移動など」に研究視野が拡大され、今や「移動」が常態とされる「移動する時代」である。1990年代以降、急速に進むグローバル化に伴い、地域内や国内から地球規模へと、人や文化が「移動」する手段が質量ともに増大し、今後、人や物の物理的な「移動」や言語間の「移動」が活性化していくことが見込まれる。それにより、「移動」の意味づけは今以上に注目されていくと考えられる。

生涯教育論からみると、この「移動」は、人や物の物理的な「移動」や言語間の「移動」に限らず、一人ひとりの人生における時間的・空間的な「移動」の意味づけに注目し、それらの「移動」がどのように生涯にわたり統合されているのかということを追究する必要があることがわかる。「生涯にわたり統合された教育」（lifelong integrated education）の考えにあるように、学習と人生とは、人が生きている過程において、個人の乳幼児期から高齢期に至る全生涯（時間的統合）と社会全体の教育環境（空間的統合）が重層的に統合されること、あるいは人が自ら統合することによりつながっている（森、1997）。そのため、グローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学びを探究するためには、学習者の移動性を踏まえた「生涯にわたる言語学習」という視点が必要となる。

従来、「ことば」の学びは、母語話者をめざす外国語学習の視点で探求されてきた。先述したように、それは、21世紀以降に進行したグローバル化に応じ、言語的道具としての「外国語」の獲得に視点が向けられるようになったことにより、さらに母語話者をめざす外国語学習へと傾くことにつながった。しかし、母語話者をめざす外国語学習には、学習者の「移動性」を踏まえた「生涯にわたる言語学習」という視点が欠如していた。3節でも論じたように、近年のグローバル化に伴い、「ことば」の学びの意味づけは変容している。そのため、今後の外国語教育研究においては、複言語話者をめざす外国語学習を軸に、「移動性」という視点で「ことば」の学びを探究する必要がある。それにより、グローバル化した社会に応じた外国語教育ではなく、グローバル時代における生涯学習としての外国語教育の実現に関する示唆を得られる。そのための第一歩として、今後は、グローバル時代の人生を歩む外国語学習者の「ことば」の学びの実態、すなわち、どのような「ことば」の学びがどのような「移動」によりつくられているのかを探求し

ていくことが課題となる。

## 参考文献

- エリオット、A.・アーリ、J. (2016/2010)『モバイル・ライヴズ——「移動」が社会を変える——』遠藤英樹(監訳) ミネルヴァ書房 (Elliott, A. & Urry, J. (2010). *Mobile Lives*. London, UK: Routledge.)
- 大木充(2011)「はじめに『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)に学ぶ外国語学習の意義」大木充・西山教行(編)『マルチ言語宣言——なぜ英語以外の外国語を学ぶのか——』京都大学学術出版会、3-19.
- 大木充・千場由美子・田禾・中川慎二・藤田友尚(2011)「言語教育のスタンダード：CEFRとSFL その理論と実践」『関西学院大学経済学部・言語コミュニケーション文化研究科・言語教育研究センター・言語学習者のためのポルトフォリオ研究開発センター共同主催 シンポジウム報告』〈<https://core.ac.uk/download/pdf/143633922.pdf>〉(2021年1月6日アクセス)
- 川上郁雄(2016)『「移動する子ども」と日本語教育を考える』川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(2016)『「移動とことば」の視点から見る、個人にとっての日本語使用の意味と位置付け』2016年日本語教育国際研究大会パネル発表資料。
- 川上郁雄(2018)「序章 なぜ『移動とことば』なのか」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば』くろしお出版、1-14.
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(2016)『「移動とことば」の視点から見る、個人にとっての日本語使用の意味と位置付け』2016年日本語教育国際研究大会パネル発表資料。
- 外国語学習ナショナル・スタンダードズプロジェクト(2002/1999)「21世紀の外国語学習スタンダードズ」聖田京子(訳)、日本語版国際交流基金日本語国際センター(National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.)
- 郡山桂子(2016)「国際共通語としての英語と指導モデルとしての英語について」『佐女短研究紀要』第50集、145-154.
- 塩澤正(2009)『「国際英語論」の視点から英語を学ぶ意義』『中部大学人文学部研究論集』第22号、63-91.
- 塩澤正(2010)『「国際英語論」の視点から英語を学ぶ意義——実践編——』『中部大学人文学部研究論集』第23号、151-184.
- 高橋寿夫(2004)『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想」に関する一考察』『外国語教育研究』第8号、1-14.
- 田中雅文・坂口緑・宮地孝宜(2013)『テキスト 生涯学習 学びがつむぐ新しい社会 第三版』学文社
- トリム、J. L. M・ノース、B.・コスト、D. (2004/2001)『外国語教育Ⅱ——外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠——』吉島茂・大橋理枝(訳・編)、朝日出版 (Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.)
- 西山教行(2011)「外国語教育と複言語主義(講演)」『外国語教育フォーラム』5、3-13.
- 21世紀教育国際委員会(1997/1996)『学習：秘められた宝——ユネスコ「21世紀教育国際委員会」

- 報告書——』天城勲（監・訳）、ぎょうせい（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1996). *Learning : The Treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris : UNESCO.)
- バイラム、M. (2015/2008)『相互文化的能力を育む外国語教育——グローバル時代の市民性形成をめざして——』細川英雄（監修）、山田悦子・古村由美子（訳）、大修館書店（Michael, B. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship— Essays and Reflections—*, Clevedon, UK : Multilingual Matters.)
- 藤本一勇（2009）『ヒューマニティーズ 外国語学』岩波書店
- フィリップソン、R. (2013/1992)『言語帝国主義——英語支配と英語教育——』平田雅博・原聖・浜井祐三子・細川道久・石部尚登・信澤淳（訳）、三元社（Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.)
- 細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる——言語文化教育学的思想と実践——』ココ出版
- 本名信行（1999）『アジアをつなぐ英語——英語の新しい国際的役割』アルク
- 森隆夫（1997）「理念・理論・方法」森隆夫・耳塚寛明・藤井佐知子編『生涯学習の扉——理念・理論・方法』序章、ぎょうせい、1-8.
- モロウ、K. (2013)「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）から学ぶ英語教育」和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明・齋藤嘉則（訳）、研究社。
- 吉田達弘（2001）「社会文化的アプローチによる英語教育研究の再検討——「獲得」から「アプロプリエーション」へ——」『兵庫教育大学言語表現学会 言語表現研究』第17巻、41-51.
- ラングラン、P. (1979)「生涯教育とは」持田栄一・森隆夫・諸岡和房共（編）、日本ユネスコ国内委員会（訳）『生涯教育事典資料・文献編』ぎょうせい
- ラングラン、P. (1999)「第一部 生涯教育とは何か I 生涯教育とは何か——概念の発展」ラングラン・ジャービス・メジロウ他『生涯教育とは何か——成人教育の思想と原理——』中京女子大学生涯学習研究所（訳・編）、民衆社、7-21.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- COMMISSION EUROPÉENNE Éducation et culture. (2008). *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. <[http://francepleinair.fr/wp-content/uploads/2015/11/Pi%C3%A8ce\\_11\\_EQF\\_Cadre\\_Europ%C3%A9en\\_Certifications.pdf](http://francepleinair.fr/wp-content/uploads/2015/11/Pi%C3%A8ce_11_EQF_Cadre_Europ%C3%A9en_Certifications.pdf)> (2021年1月6日アクセス)
- Conseil de l'Europe. (2014). *Qu'est-ce que la Journée européenne des langues?* <<https://edl.ecml.at/Home/Whatisit/tabid/1760/language/fr-FR/Default.aspx>> (2021年1月6日アクセス)
- Cuq, J. P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, (collection Références).
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters
- Firth, A & Wagner, J. (1997). *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA reserch*. Modern Language Journal.
- Freedom House. (2019). *FREEDOM ON THE NET 2019 : The Crisis of Social Media* <[https://freedomhouse.org/sites/default/files/2019-11/11042019\\_Report\\_FH\\_FOTN\\_2019\\_final\\_Public\\_Download.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/2019-11/11042019_Report_FH_FOTN_2019_final_Public_Download.pdf)> (2021年1月6日アクセス)
- Kachru, B.B. (1992). *The Other Tongue: English across Cultures:2nd*. Urbana-Champaign: Unifersity of



Illinois Press.

Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R & Davies, A. (1997). *Realities and myths of linguistic imperialism*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18 (3), 238–248.

Smith, L. (1987). *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes (English in International Context)* NY : Prentice Hall.

The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA: Author.

